

Biblioteca Digital

Organización
de Estados
Iberoamericanos

para la Educación,
la Ciencia
y la Cultura

Revista Iberoamericana de Educación

Número 19

Enero - Abril 1999

Monográfico: Formación Docente

Datos Artículo

Título: La desvalorización del rol docente

Autor: Mirta Graciela Gavilán

La desvalorización del rol docente

Mirta Graciela Gavilán (*)

Esta investigación se refiere a los problemas que causa la desvalorización del rol docente no sólo en quienes desempeñan esa tarea sino, principalmente, en los adolescentes que deben elegir una carrera.

En una investigación anterior corroboramos que los adolescentes no elegían la carrera docente o lo hacían de manera excepcional. De allí surgió la necesidad de indagar acerca de las causas que provocan esta desvalorización. Para ello analizamos la situación de los docentes en diferentes contextos mundiales, a través de diversas experiencias y autores que presentan investigaciones sobre ese malestar.

También realizamos una aproximación a los compromisos emocionales que implican la actividad laboral del maestro-profesor en el interjuego del aula-escuela-comunidad y en sus diferentes estilos de relación y comunicación. El trabajo finaliza con algunas conclusiones que sirven de base a la elaboración de estrategias de prevención y de «revalorización» del rol docente.

1. Introducción

Los problemas presentados por los adolescentes ante nuestra tarea institucional, docente y de investigación sobre las elecciones vocacionales docentes y su funcionamiento en el imaginario social, llevaron a plantearme

(*) Mirta Graciela Gavilán es profesora titular regular de las cátedras de Orientación Vocacional y Psicología Preventiva de la carrera de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata (Argentina). Además es directora del Área de Orientación Vocacional y de la revista internacional bilingüe *Orientación y Sociedad* de la citada Universidad.

algunos interrogantes acerca de este campo específico del quehacer profesional. Esta actividad involucra a las personas que tienen a su cargo uno de los roles fundamentales en la formación de niños y jóvenes.

Si generalmente se afirma que el modelo educativo formal y no formal[1] considera a la comunidad educativa como eje de la prevención primaria, dado que es el sistema orgánico y mayoritario que tiene el más alto grado de accesibilidad, nos tenemos que replantear en qué contexto, desde lo macrosocial hasta lo personal, puede incluirse al docente como agente de prevención en una sociedad que lo desvaloriza. Por tal motivo y a efectos de comprender esta problemática, nos propusimos analizar con algún detenimiento este tema.

El trabajo comienza con una exploración de las elecciones de las carreras docentes a la luz de nuestra investigación; continúa con las causas de la desvalorización del rol a través de experiencias en Europa, EE.UU., Canadá y Argentina, y finaliza con conclusiones tendientes a elaborar estrategias de prevención ante la agudización de la conflictividad docente.

2. La elección vocacional

La elección vocacional es un acto básicamente individual. Comporta una libertad y un riesgo, pues el que elige se acerca dramáticamente al error. Y corre el riesgo de equivocarse. Aun así, sigue siendo un acto que indica una preferencia libre y una decisión de vida.

En este camino de elección que lleva a la decisión vocacional, intervienen numerosas variables personales, familiares y sociales:

- En las *personales* se deben tener en cuenta los procesos de identificación, el autoconocimiento, las habilidades y destrezas, los éxitos y fracasos, las personas significativas (profesores, amigos, profesionales, artistas, etc.).
- En las *familiares* intervienen la historia profesional y laboral de los padres y la canalización o realización de sus expectativas (por ejemplo, desear que los hijos realicen los proyectos paternos o los opuestos).
- En las *variables sociales* interesa sobre todo el paradigma que domina la época: los valores imperantes, la influencia de los medios de comunicación y los imaginarios sociales.

Todas estas variables actúan con diferente intensidad a la hora de elegir una carrera y de acuerdo con cada sujeto particular.

Frente a estas variables personales, familiares y sociales, hay carreras que tienen en el imaginario colectivo demasiada connotación negativa. Este es el caso de la actividad docente a la hora de la toma de decisiones vocacionales.

3. Las elecciones vocacionales docentes

A partir de la experiencia recogida en nuestro trabajo académico docente, de investigación y de extensión en el campo de la orientación vocacional, podemos analizar cómo eligen hoy los adolescentes.

Fundándonos en nuestra investigación «Imaginario social-realidad ocupacional», hemos elaborado una hipótesis básica que guía el proceso de investigación y que sustenta una estrategia de aproximación determinada, tanto en el nivel teórico como en el empírico: se está gestando un imaginario social de signo «economicista», en paralelo con el modelo socioeconómico dominante, que provoca un fuerte impacto en el panorama de las elecciones vocacionales de las generaciones jóvenes. El efecto de este impacto se abre en dos vertientes.

- *vertiente principal*: lleva a sostener elecciones y «vocaciones» relacionadas directamente con carreras de neto perfil económico y de supuestas garantías de éxito y *status*;
- *vertiente complementaria* (y paradójica): se manifiesta, como contrapartida, en elecciones basadas sólo en el deseo y en la realización personal, absolutamente desvinculadas de todo tipo de consideración social, económica, profesional y de mercados de trabajo presentes y futuros.

Para analizar nuestras observaciones en el caso especial de las elecciones vocacionales docentes, tomamos como punto de partida los datos obtenidos en dos muestras de adolescentes de escuelas de nivel medio de La Plata en los años 1993 y 1995, en las que no se encuentran diferencias significativas en esta variable, pese a la existencia de diferencias importantes en otras que, por no ser pertinentes a nuestro tema, no consideraremos aquí.

Del total encuestado, entre el 8 y el 10% eligió continuar la carrera de Magisterio Superior y, en general, descartó la idea de seguir otros

profesorados terciarios y/o universitarios. Es importante subrayar que este porcentaje correspondió casi exclusivamente a las mujeres.

En los que eligieron la carrera docente se pudo notar la ausencia de motivación económica.

Si bien en toda la población adolescente de la muestra el factor determinante en la toma de decisiones fue la tarea que realizan las profesiones elegidas, este interés se incrementó en los que eligieron el Magisterio (80%), lo que nos indica que hubo una mayor intensidad vocacional.

Por otra parte, de los grupos adolescentes que concurrieron a realizar orientación vocacional en nuestro servicio de Extensión Universitaria, y de los talleres llevados a cabo en diferentes municipios del interior, surgieron otros resultados interesantes:

- El porcentaje de alumnos que deseaban continuar Magisterio resultó poco significativo, inferior aún al de aquellos que eligieron los profesorados universitarios. A tal punto que las licenciaturas en Geografía, Historia o Ciencias de la Educación —que actualmente tienen otros ámbitos laborales—, no estuvieron presentes en el imaginario de los adolescentes como opciones y siguieron funcionando como tareas exclusivamente docentes.

- En los grupos de reflexión vocacional, cuando se habló del rol docente, aparecieron adscritos los conceptos que se señalan a continuación:

  — «malas condiciones laborales»

  — «bajos salarios»

  — «hacerse cargo de los problemas de los alumnos»

  — «necesidad de tener varios puestos para sobrevivir».

- En cuanto a las elecciones vocacionales realizadas en el interior de la provincia, el factor económico es actualmente decisivo y se revela, entre otras cosas, en un descenso de la matrícula de inscripción en los profesorados. Pese a esto, existe cierta estabilidad en el mantenimiento de la opción docente, pues hay muy pocas alternativas de estudio.

Esta sucinta información y las conclusiones a las que hemos llegado en nuestra investigación teórica y de campo, nos señalan la necesidad de

ampliar y profundizar los estudios en torno a la desvalorización del rol docente.

4. La desvalorización del rol docente

Como punto de partida se tomaron en cuenta algunas investigaciones realizadas en torno a lo que se ha dado en llamar «el malestar docente». La Real Academia Española define el «malestar» como «desazón, incomodidad indefinible».

Se tomaron como base —para el tratamiento del tema en nuestra área específica— investigaciones que en forma directa o indirecta lo han analizado. Entre los investigadores extranjeros merecen destacarse los trabajos de José Esteve, Alfredo Fierro y Claude Merazzi, y, entre los nacionales, los de Analía Kornblit, Nora Mendizábal y Julio Neffa.

4.1. Investigadores extranjeros

4.1.1. José Esteve (1994), en su libro *El malestar docente,* tuvo en cuenta numerosas investigaciones realizadas entre los años 1980 y 1990, relativas a las dificultades de la tarea docente y a las situaciones conflictivas derivadas de la misma, que se observaron tanto en Europa como en Estados Unidos y Canadá.

Según este autor, las causas del malestar estarían fundadas en *«los efectos permanentes de carácter negativo que afectan a la personalidad del profesor como resultado de las condiciones tipológicas y sociales en que se ejerce la docencia».*

Al estudiar los indicadores del malestar docente, Esteve tomó de J.J. Blasse su categorización de factores de primero y de segundo orden.

Los *de primer orden* incluyen los recursos materiales y las condiciones directas de trabajo tales como:

- relación docente-alumno;
- violencia en las instituciones educativas;
- carga de actividades en las que se halla inmersa la actividad docente;
- relación docente-directivos y padres en la institución educativa.

Los *factores de segundo orden* comprenden:

- contexto global o social donde se ejerce la docencia; cultura y valores imperantes en dicha sociedad;
- imaginario social sobre los docentes;
- funciones que la sociedad ha atribuido o delegado al sistema educativo y, por ende, a los docentes. Y en este caso, muy especialmente, las referidas a los docentes de enseñanza media, que son los más cuestionados desde el imaginario social.

Estos factores actúan con diferente intensidad, se interrelacionan y se dan en cada persona concreta, la cual, a partir de la estructura de su personalidad e historia personal, configurará su grado de «malestar».

Esteve hace referencia a que, en todas las investigaciones efectuadas, hay coincidencia en describir al docente como un profesional obligado a realizar mal sus tareas, debido a la cantidad de actividades y responsabilidades de diferentes jerarquías que se le exige llevar a cabo, sin ofrecerle los recursos necesarios para poder cumplir con esos requerimientos y la consecuente sensación de desborde en el cumplimiento de su deber.

4.1.2. Alfredo Fierro (1993) hace un estudio psicopatológico de la función docente, a través de un modelo que tiene como punto de partida la noción de «ciclo del malestar docente».

El modelo que plantea Fierro se basa en la noción tradicional de personalidad como patrón de diferencias individuales: *«Lo que a esta noción se agrega o, mejor, lo que en ella crucialmente se corrige es la consideración de la personalidad no como un patrón estructural y sincrónico, como un determinado conjunto de asociaciones de covariaciones en un momento dado del tiempo, sino como un patrón diacrónico, extendido en la duración temporal, consistente en una sucesión y articulación de comportamientos ordenados de acuerdo con una regularidad y no con un proyecto»*[2].

Para dicho autor esta articulación y sucesión de hechos estaría representada simbólicamente por dos polos conceptuales contrapuestos: el «ciclo de acción» y el «curso de acción», situándose estos dos polos en el *continuum* de salud / cursos de acción, y enfermedad / ciclos de acción.

Los llamados ciclos de acción estarían representados por las conductas repetitivas, las reacciones neuróticas, las estereotipias, las adicciones, ciertas conductas de evitación, las circunstancias de conflicto que no

pudieron resolverse, etc. Este tipo de conductas lleva a un movimiento circular, donde siempre se vuelve al punto de partida y se sigue perpetuando la situación anómala.

En el polo opuesto, es decir, en los cursos de acción, se originan conductas abiertas, modificables; las acciones presentes pueden transformarse y volver a producir conductas más creativas para poder afrontar nuevas situaciones.

«Dentro de la personalidad interactúan ciclos de acción y cursos de acción. La personalidad es una estructura u organización de ciclos y de cursos de comportamiento; estructura que puede llegar a desorganizarse y cuya desorganización se caracteriza por el predominio de las recurrencias cíclicas y por una cierta incapacidad para trascenderlas».

En el caso especial de los docentes se hace referencia a las conductas incluidas en los «ciclos de acción», pues se dan en un contexto no agradable para el profesor, con situaciones personales y sociales que no puede resolver, con problemas curriculares que no puede modificar, lo que crea muchas veces situaciones sin salida, circulares y repetitivas.

4.1.3. Claude Merazzi (1983), en su trabajo «Aprendre à vivre les conflicts; une tâche de la formation des enseignants» sostiene que, en los cambios que provocan el malestar del docente, intervienen tres hechos fundamentales:

- La evolución y transformación de los agentes tradicionales de socialización (familia, comunidad y grupos sociales organizados), ya que han abandonado las responsabilidades que antes cumplían con los niños y jóvenes, y ahora se pide a las instituciones educativas que cubran ese espacio.

  Considera, asimismo, que uno de los factores más importantes en este desplazamiento de obligaciones ha sido la inclusión masiva de la mujer en el ámbito laboral, y otro las transformaciones que han sufrido las familias al reducirse la integración con otras generaciones, lo que ha hecho que desaparezcan ciertas formas de relación y comunicación.

- Las instituciones educativas han perdido la hegemonía de la transmisión de saberes y de conocimientos, debido a la inclusión masiva de otros agentes asistemáticos de la educación como son los medios de comunicación y los consumos culturales.

Estos medios transmiten códigos culturales y valores que entran muchas veces en conflicto con los valores de los profesores, quienes eran la única fuente de transmisión de saberes y de información y ahora deben competir con estos nuevos canales de socialización.

- La problemática se instaura en las instituciones educativas en el momento en que se debe definir cuál es su actual rol, qué valores debe transmitir el docente y cuáles cuestionar y criticar.

Según Merazzi, hasta hace unos años la escuela coincidía con la sociedad y con las demás instituciones que participaban en la socialización de los niños y jóvenes en los valores fundamentales y en los modelos que debían transmitir, lo cual producía una socialización ampliamente convergente.

En el momento actual, los profesores se encuentran con una fuente de malestar al intentar definir qué deben hacer y qué valores defender, pues se ha perdido el anterior consenso, que ha sido reemplazado por un proceso de socialización conflictivo y divergente.

Por último, este autor indica que estudios comparativos realizados en diferentes ambientes culturales demuestran que las consecuencias del malestar son menores en aquellas sociedades en las que el consenso social es alto, como ocurre en Japón y en los kibbutz israelíes.

Fernando Savater, continuando con las mismas hipótesis, da su punto de vista:

> *«La tarea actual de la escuela resulta así doblemente complicada. Por una parte, tiene que encargarse de muchos elementos de formación básica de la conciencia social y moral de los niños que antes eran responsabilidad de la socialización primaria llevada a cabo en el seno de la familia. Ante todo, tiene que suscitar el principio de realidad necesario para que acepten someterse al esfuerzo de aprendizaje, una disciplina que es previa a la enseñanza misma pero que ellos deben administrar junto con los contenidos secundarios de la enseñanza que tradicionalmente le son propios»*[3].
>
> Y luego agrega: *«El maestro antes podía jugar con la curiosidad de los alumnos, deseosos de llegar a penetrar en misterios que aún les estaban vedados y dispuestos para ello a pagar el peaje de saberes instrumentales de adquisición a menudo trabajosa. Pero ahora los niños llegan hartos de mil noticias y mil visiones variopintas que no*

les ha costado nada adquirir... ¡que han recibido hasta sin querer! El maestro tiene que ayudarles a organizar esa información, combatirla en parte y brindarles herramientas cognoscitivas para hacerla provechosa o por lo menos no dañina. Todo ello sin convertirse él mismo en un nuevo sugestionador ni pedir otra adhesión que la de unas inteligencias en vías de formación responsable hacia su autonomía. Empresa titánica... remunerada con sueldo bajo y escaso prestigio social»[4].

4.1.4. En nuestra reciente visita a la República de China (Taiwan) tuvimos oportunidad de observar y analizar, a través de documentación e intercambio con profesionales de la Universidad de Tankang, en Taipei, el malestar docente que existía en los maestros de educación preescolar privada.

En un cuadro de situación aclaramos algunas características del sistema educativo preescolar de aquel país: no es obligatorio; por lo tanto, las instituciones que lo proporcionan quedan, en su gran mayoría, dentro del ámbito de la educación privada. El total de alumnos que asiste a la educación preescolar es menos del 25% del total de la población que está en edad de acceder al mismo. Los padres que están en condiciones económicas de inscribir a sus hijos en este nivel del sistema lo hacen porque consideran que es el primer peldaño para incluirlos en la escuela primaria y llegar al bachillerato con menos esfuerzos, ya que sólo el 30% de los escolares puede acceder a los bachilleratos. El resto ingresa en escuelas vocacionales. Si bien los jardines de infantes de las escuelas estatales gozan de fama, son pocos, cuestan dinero, y la mayoría no incluye el idioma inglés, muy solicitado por los padres que están en situación social aventajada.

El director del Jardín de Infantes WEGO, prestigioso entre los habitantes de Taipei, Chen-Ching-Kuei, dice: *«Al no existir un curriculum común, los padres presionan permanentemente ante los docentes y directivos generándose situaciones de malestar».*

Lan Shun-tech, Director del Departamento de Educación Primaria del Ministerio de Educación, observa: *«Existe una gran brecha entre lo que la sociedad considera como un buen jardín de infantes y lo que los teóricos de la educación consideran como bueno. Los padres desean que las escuelas enseñen chino a sus hijos, tanto hablado como escrito. Ellos creen que si no aprenden a escribir, no podrán alcanzar a sus compañeros en la primaria. Los teóricos de la educación preescolar consideran que los niños entre 3 y 5 años no deben comenzar a escribir. Sin embargo, el 80% de los jardines de infantes lo hacen».*

Esto se debe al papel central que juegan los exámenes. La población escolar está permanentemente expuesta a ellos para escalar posiciones dentro del sistema educativo.

Tina Liaw, directora de un jardín de infantes privado, dice estar muy descontenta con los padres que tratan de influir en el currículo: *«Eso demuestra que la gente no respeta esta profesión, puesto que nadie le diría a un médico qué medicina prescribir, debido a que lo respetan como profesional»*.

Todo lo expuesto agudizó el descontento docente de los maestros de jardines de infantes privados, que puede sintetizarse en tres causas principales:

- Demasiada injerencia de los padres en su actividad laboral.
- Sueldos menores a los de los docentes de jardines públicos o parvularios.
- Horarios de trabajo demasiado extensos, ya que éstos finalizan cuando los padres terminan sus tareas y acuden a retirar a sus hijos (muchas veces exceden las 10 horas diarias de trabajo, contra las 8 de las escuelas públicas).

Tal malestar ha llevado a que muchos docentes de jardines privados abandonen sus tareas y se inserten en otras actividades.

Este problema dio lugar a que un grupo de académicos, directores y maestros de educación preescolar, fundara en 1996 la Asociación de Investigación y Reforma de la Educación Preescolar de la República China. Dicha Asociación persigue las siguientes metas a corto plazo:

- Articulación entre todos los sectores del gobierno que asumen la responsabilidad de la educación preescolar.
- Aumento del presupuesto para los jardines de infantes estatales.
- Garantizar que el salario del maestro de jardines privados no sea inferior al 80% del de los maestros de jardines estatales.
- Mayor estabilidad en su actividad a los maestros de educación preescolar.

4.2. Investigadores nacionales

4.2.1. Ana Lía Kornblit (1996), en el trabajo «La salud y el trabajo desde la perspectiva de los jóvenes», de su libro *Culturas Juveniles,* dice: *«En general los docentes son mencionados como fuentes de apoyo social en un porcentaje muy bajo, el 6%, si bien hay diferencias según las zonas; los estudiantes de la localidad de Merlo en un porcentaje significativamente más alto, consideran a los docentes como apoyo social; en tanto que los de Capital Federal los ignoran, participando de la imagen de desvalorización social de los docentes»*[5].

La misma autora, en el trabajo «La gestión del docente en el aula», plantea a través de cinco hipótesis las diferentes representaciones que, ante situaciones de violencia, se dan en la interacción docente-alumno.

La exploración (encuesta) tiene en cuenta estas cinco situaciones de violencia:

- violencia física y verbal entre alumnos
- alumnos alcoholizados haciendo alarde de ello
- desorden en clase
- agresión escrita al docente
- agresión oral al docente.

En un análisis global, la autora dice que los alumnos ven a los docentes más sancionadores (80%) de lo que los docentes se ven (57%).

Con respecto a qué deberían hacer para encontrar soluciones, los porcentajes de alumnos y de docentes que afirman la necesidad de dialogar y reprogramar son equivalentes.

Lo paradójico está en que un porcentaje importante de alumnos sostiene que los docentes deberían sancionar más las situaciones de violencia (24-37%).

Existe, asimismo, un porcentaje más elevado de docentes que afirma no saber qué debería hacer.

Las representaciones sociales de los docentes con respecto a lo que hacen o lo que deberían hacer en situaciones conflictivas son divergentes;

vale decir, existe una amplia crítica con respecto a sus procederes habituales frente a dichas situaciones.

La autora también hace referencia al análisis del tema realizado por Torres Santomé (1991), quien habla de las características que aumentan la complejidad del trabajo en el aula:

- *multidimensionalidad:* el aula es un espacio ecológico en el que tiene lugar una gran cantidad de acontecimientos y tareas diferentes.
- *simultaneidad:* suceden muchas cosas al mismo tiempo.
- *inmediatez:* existe un ritmo rápido en las experiencias en las aulas.
- *imprevisibilidad:* en el aula existen hechos no previstos.
- *publicidad:* todo lo que ocurre en el aula es público, es decir, lo presencian el docente y los estudiantes y, a través de ellos, llega al resto del personal docente y a las familias.
- *historia:* existe una continuidad a lo largo del ciclo lectivo que produce una acumulación de experiencias y rutinas.

4.2.2. Nora Mendizábal, en «Condiciones de trabajo y salud de los docentes primarios de la Provincia de Buenos Aires», informa que el nivel socioeconómico de los alumnos parece influir directamente en la percepción de fatiga y en la frecuencia de la misma en el desempeño docente.

Los docentes a cargo de alumnos de nivel social medio que sienten fatiga son un 37%, porcentaje que asciende hasta el 61% si están trabajando en escuelas de zonas desfavorecidas.

En el marco teórico de la investigación mencionada se sostiene que existe una relación directa entre malas condiciones de trabajo y salud. Los docentes que perciben como baja la consideración social de su tarea, ya provenga de los alumnos, los padres, las autoridades educativas o la sociedad en general, sienten más frecuentemente fatiga que los que la consideran alta.

Uno de los interrogantes que se le plantearon fue: ¿cómo continúan en el sistema con condiciones laborales tan adversas? Por tal motivo, se profundizó esta variable en forma separada.

Del total de docentes encuestados, el 85% no cambiaría su actual ocupación por otra. El 82% contestó que no cambiaría su situación laboral

por los siguientes motivos: «es un sacerdocio», «ayuda al prójimo», «gratificación que produce la tarea», etc. Son, evidentemente, motivos de fuerte intensidad vocacional. Debemos considerar también que en esta investigación no están incluidos los que se fueron del sistema.

Las investigaciones referidas a estas temáticas, dice Silvia Llomovate, *«coinciden en que los docentes pertenecen en los 90 a los sectores medios y medios bajos de la sociedad. El origen social de los docentes ha descendido últimamente y esto es compatible con el descenso del imaginario social de la profesión docente»*[6].

4.2.3. Julio Neffa, en «Las condiciones y medio ambiente de trabajo», hace referencia al estudio ya mencionado de Nora Mendizábal, y nos informa de un enfoque llamado «renovador emergente» relacionado con las condiciones y medio ambiente de trabajo (CYMAT).

Neffa, explicando esta concepción renovadora, concluye: *«la tarea de los docentes de escuelas primarias constituye una actividad laboral en todo el sentido de la palabra, que compromete todas las dimensiones de la persona de los trabajadores de la educación; de ninguna manera puede ser vista como una actividad sólo mental. Por diversas razones, y entre ellas el deterioro de los salarios reales y la pérdida de prestigio social, se trata de una profesión que se feminiza rápidamente, pero sin que desaparezca la discriminación sexual (o de género): el porcentaje de varones en los cargos directivos, más prestigiosos y de mayor responsabilidad, es muy superior al de las mujeres»*[7].

Hay que señalar además, y siempre teniendo en cuenta las consideraciones de estos autores y de otros, el tema del estrés. Por ello, creemos necesario definirlo operacionalmente para complementar este trabajo.

El estrés es un mecanismo normal de reacción de nuestro organismo a perturbaciones del medio ambiente; es un dispositivo de defensa que nos ayuda a sortear peligros. Tiene una clara dimensión biológica, pues está regulado por el sistema nervioso autónomo y por el sistema endocrino.

El estrés no es la enfermedad, no es la causa; es el efecto producido por los agentes o factores del estrés (estresantes). Estos pueden ser peligros físicos (accidentes, presencia de elementos extraños, etc.), y peligros psíquicos (sobreexigencia de tareas, crisis, desempleo, etc.).

La acción nociva del estrés dependerá de la intensidad y frecuencia de los agentes estresantes y de la capacidad del sujeto para adaptarse a ellos.

Las reacciones ante los estímulos estresantes se dan en tres etapas: reacción de alarma (incertidumbre e indefensión); etapa de resistencia (mantenimiento de la intensidad del estímulo, se ponen en marcha recursos defensivos); agotamiento (incapacidad del organismo para mantener respuestas adaptativas, mientras, psicológicamente, se le siguen pidiendo esfuerzos).

Por lo tanto, al referirnos al malestar docente no estamos afirmando que todos los docentes que sienten malestar finalizarán estresados, sino que la persistencia de algunos aspectos del malestar o agente estresante puede llegar a desencadenar estrés.

5. Conclusiones

Del estudio de las diferentes investigaciones hemos observado cómo la percepción de la «desvalorización del rol docente» influye en la sensación del malestar docente y en las elecciones vocacionales de los adolescentes.

Mencionaremos algunas de las causales:

- El cambio de los roles tradicionales asignados a la familia y el desplazamiento de muchas obligaciones a la escuela y, por ende, al docente, y la desvalorización que en esta interacción hacen los padres de los profesores y maestros.
- La violencia que se crea en un sistema que obliga a la permanencia del alumno en el mismo sin garantizarle una salida laboral.
- Los bajos salarios, comparados con los ingresos de otras profesiones y con las necesidades reales.
- La desvalorización de la que son objeto los docentes por parte de las autoridades ministeriales o gubernamentales.

La actividad docente implica un compromiso emocional muy intenso, ya que su situación laboral se da en una institución, la *escuela*, con sus peculiaridades y estilos de relación y comunicación, en un determinado contexto y, además, en un ámbito específico, el *aula*, con muchas individualidades demandantes y expectantes de las actitudes y respuestas del docente, con sus aciertos y errores. Eso produce un clima emocional en el grupo que, dependiendo de la realidad del docente y de cómo percibe éste esa realidad (cálida/agresiva), serán las conductas que implementará,

creando ciclos o cursos de acción, y, de acuerdo con ellos, corresponderá determinado equilibrio emocional.

Si bien los aspectos enunciados hasta aquí serían similares en los diferentes contextos investigados, debemos considerar que los problemas se agudizan y difieren en los países en vías de desarrollo. A modo de ejemplo podemos observar lo que ocurre en Argentina. De acuerdo con nuestro sistema de ingreso a la actividad laboral docente, los nuevos, para aumentar las posibilidades de empleo, deben concurrir por lo general a los establecimientos educativos que están situados en comunidades de mayor conflictividad social. También se da el caso de docentes que, por sus carencias económicas, deben procurarse más de un cargo, es decir, se cae en el famoso pluriempleo de nuestro sistema educativo.

Estas situaciones, que están unidas a malas condiciones de trabajo y de medio ambiente (zonas desfavorables, escuelas distantes de los domicilios, escuelas deficientes en sus instalaciones o sin recursos para la actividad docente, alumnos provenientes de grupos familiares de bajos ingresos —muchos de ellos con las necesidades básicas insatisfechas—, etc.), producen el círculo vicioso del malestar docente: maestros sobreexigidos —alumnos con problemas psicosociales de consideración (desprotección familiar, familias desintegradas, violencia escolar y familiar, drogodependencia, etc.)— y aumento de la carga psíquica de los docentes: malestar.

Debemos tomar conciencia de lo lejos que están nuestros adolescentes de elegir la carrera docente, que sólo hacen aquellos que tienen una gran vocación, los que no tienen posibilidad de continuar otros estudios, o los que creen que constituye una salida laboral.

Por lo tanto, es urgente construir estrategias para revertir este ciclo de malestar, pues a pesar de que algunos docentes desean permanecer en el sistema, debido a la intensidad vocacional de la profesión, habría que completar los estudios con otras investigaciones y ver cómo influye en ellos el problema del desempleo. En países donde existen posibilidades de encontrar otra ocupación, su expresión manifiesta de abandonar el sistema es más abierta. También debemos considerar el hecho de que desear permanecer no significa necesariamente ausencia de malestar.

Se deben fomentar acciones de prevención desde las mismas unidades educativas, que deben ser más abiertas e interactuantes; estimular programas de capacitación más flexibles, no impuestos sino demandados por los propios docentes de acuerdo con sus necesidades; mejorar las retribuciones económicas; aumentar su participación en la toma de

decisiones ante los cambios curriculares. En definitiva, se debería devolver al docente el rol de conducción del proceso de aprendizaje que alguna vez tuvo y del que hoy se siente despojado.

Notas

(1) Gavilán, Mirta: «Hacia una estrategia integral de prevención», *Rev. Serie Pedagógica*, Nº 3, Fac. de Humanidades y Ciencias de la Educación, U.N.L.P., 1997.

(2) Fierro, Alfredo: *«El ciclo del malestar docente», Rev. Iberoamericana de Educación*, Nº 2, pág. 288, 1993.

(3) Savater, Fernando: *El valor de educar*, Ed. Ariel, Barcelona, pág. 72, 1997.

(4) Savater, Fernando: *Ob. Cit.*, pág. 73.

(5) Kornblit, Ana Lía: *Culturas Juveniles*, CBA, Bs. As., pág. 35, 1996.

(6) Mendizábal, Nora: «Condiciones de trabajo y salud...», pág. 157, 1995.

(7) Neffa, Julio: «Las condiciones y Medio Ambiente de Trabajo», pág. 91, 1995.

Bibliografía

AMIEL, R. y LEBIGRE, F.: «Psicopatología de la función docente». En: Debesse, M. y Mialaret, G., *La función docente*, Barcelona, Oikos-Tau, 1980.

AMIEL, R.: «Psicopatología del malestar de los enseñantes». En: Esteve, José, *Profesores en conflicto*, Madrid, Narcea, 1948.

BENSABAT, S.: «A qué llamamos stress». En: *«Stress»*, Bilbao, Mensajero, 1948.

BURDEN, P. R.: *Personal and professional conflict: stress for teachers*, Phoenix, 1928.

DEBESSE, M.: «Una función cuestionada». En: Debesse, M. y Mialaret, G.: *La función docente*, Barcelona, Oikos Tau, 1980.

DEJOURS, Christophe: *Trabajo y desgaste mental. Una contribución a la psicopatología del trabajo*, Humanitas, Buenos Aires, 1993.

DUPONT, P.: «Les attitudes véhiculies par les enseignants». En: *Éducation Tribune Libre*, París, nº 190.

ELIJABARRIETA, F.: «Las representaciones sociales» En: Echeverría, A., *Psicología social sociocognitiva*, Bilbao.

ESTEVE, José M.: *El malestar docente*, Paidós-Ibérica, Barcelona, 1994.

ESTEVE, José M.: «Le malaise des enseignants». En: *Revue Français de Pedagogie*, 1988.

FIERRO, Alfredo: «El ciclo del malestar docente». En: *Revista Iberoamericana de Educación*, nº 2, Madrid, 1993.

GAVILÁN, M.: «Hacia una estrategia integral de prevención». En: *Revista Serie Pedagógica*, nº 3. Fac. Humanidades y Cs. de la Educación, U.N.L.P., 1997.

KORNBLIT, Ana Lía: «La salud y el trabajo desde la perspectiva de los jóvenes». En: *Culturas Juveniles*, CBA, Buenos Aires, 1996.

KORNBLIT, Ana Lía; MENDIZÁBAL, Nora; NEFFA, Julio: *El sistema educativo como ámbito laboral*, Colección CEA-CBC, Buenos Aires, 1995.

MERAZZI, C.: «Apprendre à vivre les conflicts: une tâche de la formation des enseignants», *European Journal of Teacher Education*, París, 1983.

O.I.T.: *«Emploi et conditions de travail des enseignants»*, Bureau International du Travail, Ginebra, 1981.

SAVATER, Fernando: *El valor de educar*, Editorial Ariel, Barcelona, 1997.

TROCH, A.: *El stress y la personalidad*, Barcelona, Herder, 1982.

VERA, J.: *La crisis de la función docente*, Valencia, Promolibro, 1988.